

# Capítulo 4.

## Como saber se o aluno foi alfabetizado

São Luís Castro – *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto*

### Introdução

Falar sobre a qualidade dos itens da avaliação é falar de psicometria, um domínio clássico da psicologia. Podemos avaliar muitas aprendizagens de maneira informal, e muitas vezes isso é o suficiente. Mas quando estamos testando o limite - seja dos nossos conhecimentos, seja das fronteiras de aprendizagem do aluno - é preciso tomar consciência do próprio processo de avaliação e saber melhor como fundamentar essa avaliação. Isso nos permitirá dizer se um teste é ou não adequado ou se um item é preferível a outros, com base na evidência que decorre da pesquisa em contexto educativo ou clínico, como é o caso dos estudos sobre a dificuldade da aprendizagem da leitura entre disléxicos.

O que deve ser avaliado foi discutido nos capítulos anteriores, mas para fins práticos e de exemplificação, este artigo se concentra em alguns dos aspectos que foram apresentados, tendo em vista sua pertinência para o contexto educacional. Aqui trataremos especificamente da avaliação da aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, da alfabetização.

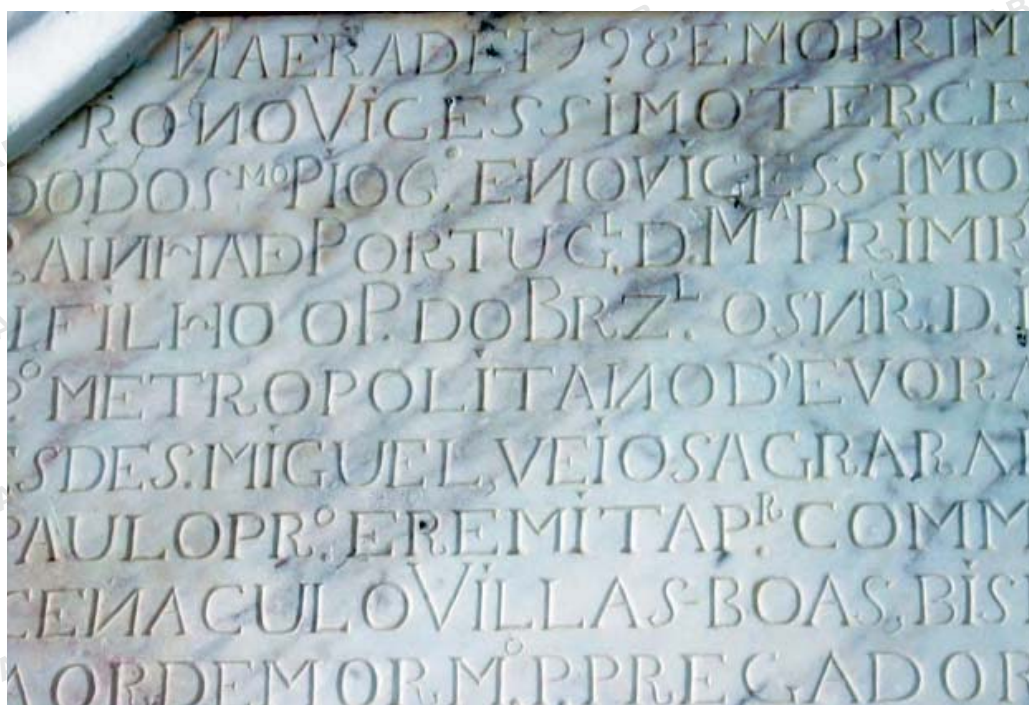
---

No século VII AD, monges irlandeses começam a usar espaços em branco entre as palavras e introduziram essa nova forma de escrita inicialmente na França. Nos séculos VIII e IX o uso de espaços já era usado de maneira consistente em toda a Europa (Knight, 1996).

Nós só aprendemos efetivamente a linguagem escrita quando ela se torna para nós tão natural quanto a fala, quando conseguimos perceber o sentido do que está escrito tal qual o percebemos pela fala que chega aos nossos ouvidos. Portanto, uma mensagem escrita como a que se encontra na figura 4.1 – típica dos textos mais antigos – é mais difícil porque a separação entre as palavras não está marcada.

### Figura 4.1

Até o início da Idade Moderna a separação entre as palavras não era marcada por espaços, tornando a leitura mais difícil



Cabe ressaltar que essa forma de escrita é muito semelhante à fala: na corrente da fala os silêncios não são palavras, os silêncios estão dentro delas, como no caso das oclusivas. Por isso, de certo modo, a figura 4.1 serve como metáfora, como uma aproximação do que acontece na fala. Pronunciamos as palavras porque elas são produto do nosso conhecimento. As palavras, de certa maneira, decorrem dos conceitos, das expectativas, da acústica, o que nos permite entendê-las sem esforço. Quando conseguimos isso também a partir da escrita – entender as palavras sem esforço – então somos leitores hábeis: é disso que se trata quando falamos de alfabetização<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Há uma distinção entre o leitor iniciante, o leitor autônomo e o leitor hábil. O terceiro refere-se ao leitor capaz de fazer uma leitura fluente, sem interferência do tamanho das palavras. O leitor autônomo consegue ler sozinho, mas ainda depende de amadurecimento do sistema visual (capítulo 1) e de prática.

Observe as letras inseridas abaixo. A palavra que logo nos vem à mente é Miguel, a palavra salta aos olhos.

## Figura 4.2

Início de alfabetização



Qualquer professor, pai ou mãe espera isso de seu filho quando ele está aprendendo a ler ou escrever. É o mesmo prazer que sentimos quando essa criança olha uma placa de rua e diz: “é por ali”. Isso revela a conquista da escrita, a apropriação da linguagem escrita.

Se isso é a apropriação da linguagem escrita, o que seria o aprendizado da leitura? É a faculdade que permite que as palavras conhecidas saltem à vista, que sejam percebidas sem esforço, tão naturalmente quanto a linguagem oral. Como disse George Miller, famoso estudioso da linguagem, é quando também a escrita se torna tão presente para nós quanto o ar que respiramos. Quando conseguimos fazer isso com a linguagem escrita, nós nos transformamos em leitores hábeis, leitores proficientes.

E como vamos chegar à leitura hábil? Uma criança que lê silabando uma palavra – por exemplo, bo-ni-to – ainda não é um leitor hábil. Como fazer para ela chegar lá, para adquirir a naturalidade própria da linguagem escrita? Começamos pelo final, demarcando com clareza o ponto de chegada. Dominar a língua escrita implica atingir dois marcos fundamentais: (1) conhecer as correspondências regulares segmento a segmento ortográfico e a sua correspondência com a fala e também (2) estabelecer representações lexicais robustas que possam ser percebidas sem esforço, automaticamente. É isso que irá permitir a criança proficiente pronunciar “bonito” e não “bo-ni-to”.

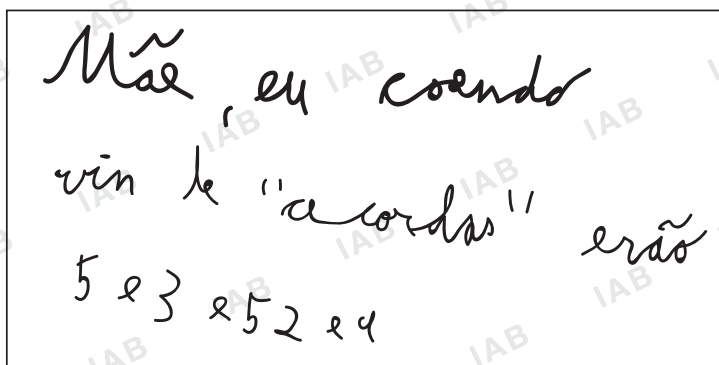
A outra face da linguagem escrita é a escrita propriamente dita. Também aí há um processo natural, que passa pela expressão gráfica e que se vincula à linguagem logo no período de transição para a escola (figura 4.3).

Figura 4.3  
Escrita espelhada



Esse tipo de escrita espelhada acontece naturalmente por que a criança ainda não aprendeu o código escrito: para ela a escrita ainda é um desenho. Quando aprender o código, a criança torna-se capaz de escrever bilhetinhos como o ilustrado na figura 4.4, e que demonstram a apropriação da linguagem escrita, ainda que de forma um tanto idiossincrática:

Figura 4.4  
A apropriação idiossincrática da escrita



Portanto escrever de forma manual, cursiva, é um gesto expressivo natural. O aprendizado da língua escrita pode ser entendido como o ato de materializar a linguagem a partir de um gesto expressivo, que flui do próprio corpo, sem passar pela intermediação de uma máquina: o ato motor e natural de escrever. A linguagem é como o ar que respiramos, incluída na forma de materializá-la no ato motor de escrever. Isso continuará a ser verdade pelo menos até que se cumpra a profecia de que a tecnologia irá nos libertar da escrita cursiva, manual.

O conhecimento das letras é fundamental para a aprendizagem de ambas, leitura e escrita. Neste ponto já podemos estabelecer a relação entre o que se deve aprender e o que se vai avaliar – a alfabetização

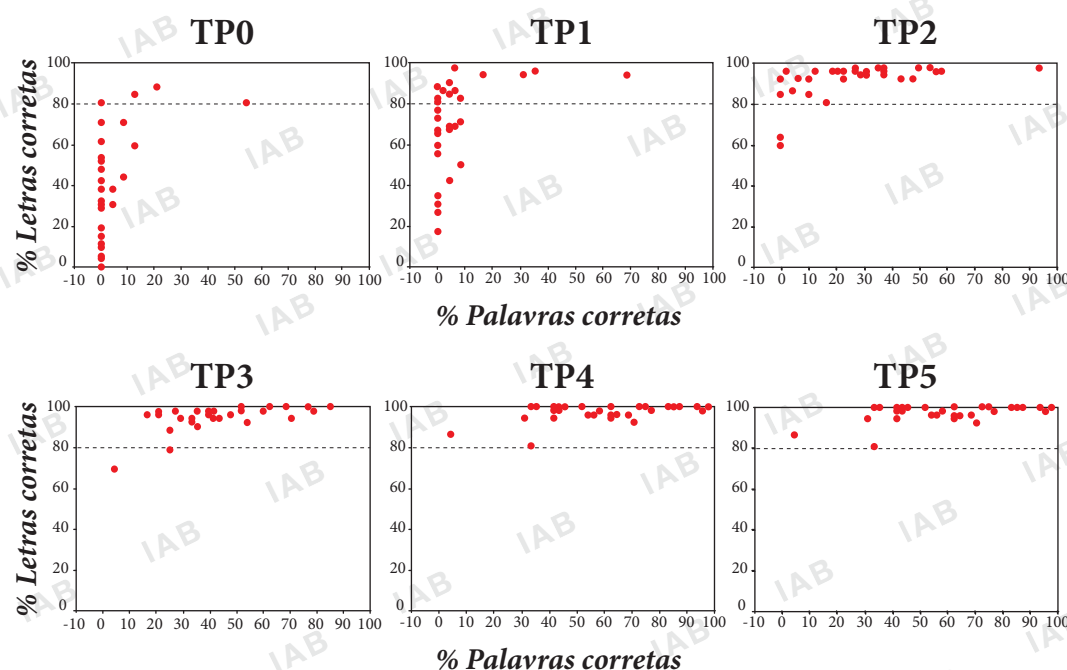


– e para isso devemos usar alguns conceitos básicos da tradição psicométrica. Há três requisitos básicos em qualquer teste de avaliação psicológica: validade, ou seja, não-arbitrariedade; fidedignidade, ou seja, capacidade de medir o mesmo objeto da mesma maneira; e sensibilidade ao poder discriminativo. Para os propósitos da presente discussão concentro-me no primeiro aspecto, a validade, isto é, a capacidade de medir e avaliar aquilo que se quer avaliar. Sem ela todo o resto não faz sentido. Para isso será necessário demonstrar alguns dados que comprovam por que testar o conhecimento de letras é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita.

A figura 4.5 ilustra o número de palavras lidas corretamente e o número de palavras corretas que a criança consegue reconhecer, mesmo se ela aparecer com formas diferentes, como maiúscula ou minúscula.

**Figura 4.5**

Dificuldade para ler palavras maiúsculas e minúsculas como função da idade



Assim como podemos ver um rosto sorrindo ou carrancudo, as letras podem se apresentar sob diferentes aspectos. Na sequência dos quadros TP0 a TP5 podemos observar o progresso das crianças ao longo de 6 meses de aprendizagem da leitura. No TP0 são poucas as letras lidas corretamente, mas ao longo dos meses a porcentagem vai aumentando de maneira expressiva, junto com a capacidade de ler palavras. Esta é a porta que se abre para a leitura correta de palavras. O conhecimento das

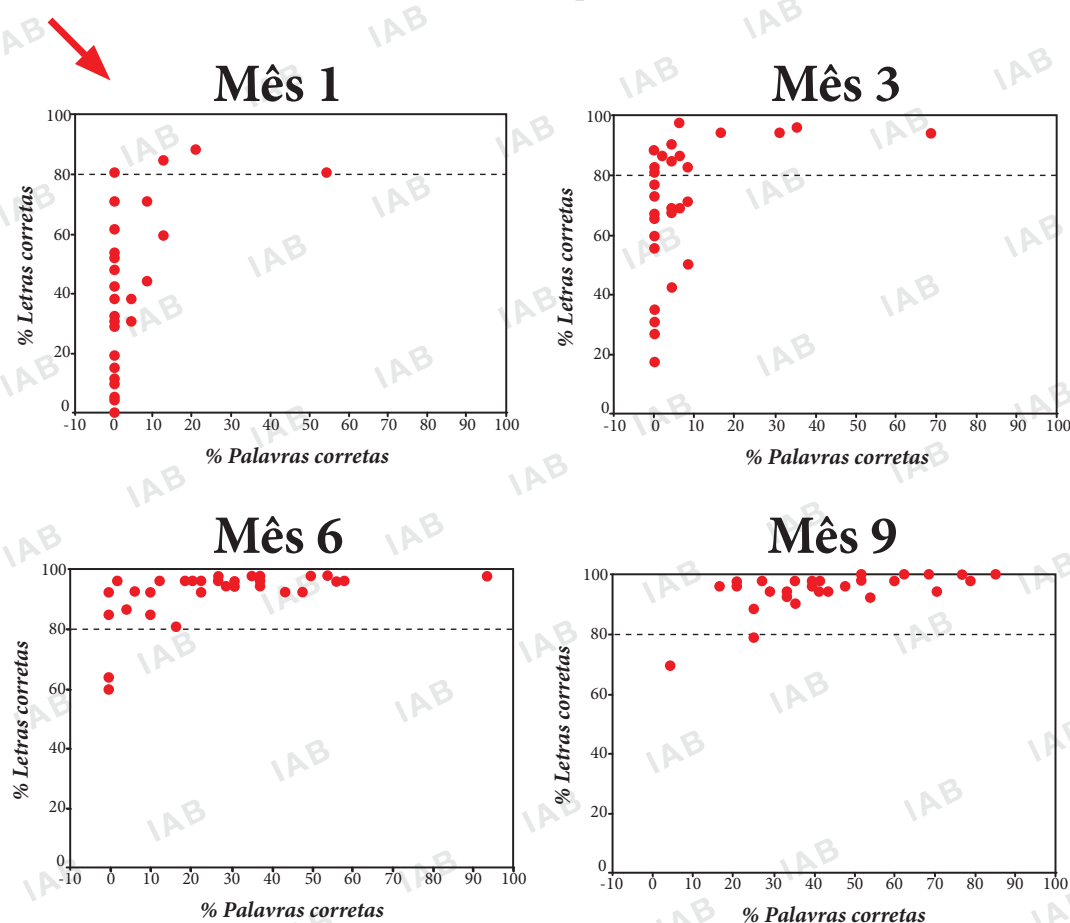
letras é um item fundamental, cuja validade está provada empiricamente e deve fazer parte dos instrumentos que o professor usa em sala de aula para promover a aprendizagem.

A figura 4.6 apresenta os resultados de um estudo de Seymour e Duncan (2004) com crianças escócesas, e que foi replicado e confirmado com crianças portuguesas (Duncan et al. 2013). Esses dados mostram que existe um limiar entre a leitura de letras e a de palavras: 80% é o número de letras corretas que abre as portas para a leitura de palavras.

**Figura 4.6**

Pré-requisito para a leitura correta: conhecer pelo menos 80% das letras

Conhecimento das letras em ordenada, % de palavras lidas corretamente em abcissa.



Fonte: Seymour (2004)

Como estamos tratando de avaliação, cabe fazer um parênteses. Ao longo do processo de ensino é aconselhável que o professor faça testes frequentes com os alunos. Há evidências sólidas da psicologia da cognição e da memória que sugerem que há mais vantagem em aumentar o tempo dedicado a testes do que o tempo para estudo. Embora seja trabalhoso aplicar e avaliar testes, o benefício para

a aprendizagem pode compensar. Os testes nos ajudam a tomar consciência de algo que não nos chamaria atenção: trata-se de confrontar o limite do que aprendemos com o que nos falta aprender para podermos progredir mais.

Até aqui tratamos do conhecimento das letras. Abordaremos agora o segundo ponto, que é o da correspondência entre a fala e a escrita. Para tanto valho-me de um experimento que se encontra em fase de conclusão em Portugal, e que já permite elementos para ilustrar essa correspondência. Utilizamos no experimento um software chamado Graphogame, desenvolvido pela equipe de Usha Goswami, da Universidade de Cambridge em associação com pesquisadores da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. O experimento visa promover o desenvolvimento da leitura e escrita tanto para alunos em dificuldade quanto para os demais. Os jogos incluem a confrontação contínua da fala e escrita. No caso, trabalhamos com alunos do 2º ano e o objetivo é determinar se o treino explícito na identificação de fonemas, grafemas, sílabas e unidades mais extensas como palavras e frases contribui para aumentar a precisão e fluência de leitura e a ortografia. O treino é concentrado em complexidades ortográficas selecionadas – por exemplo – o uso do “s”, que pode ser lido de diferentes formas em diferentes tipos de palavras. Os resultados preliminares foram promissores, na escrita, e, em menor grau, na leitura. Se se confirmarem os resultados, esta é mais uma validação empírica de que o treino em unidades menores do que a palavra é benéfico para permitir a automatização grafema-fonema e permitir que a criança crie um léxico ortográfico que vai permitir a leitura automática.

O terceiro componente da avaliação da alfabetização refere-se à compreensão – que, por sua vez, está associada à fluência de leitura. A figura 4.7 ilustra um tipo de teste denominado “Teste de Idade de Leitura” usado para avaliar o nível de leitura silenciosa independente de uma pessoa de uma determinada idade ou série escolar. Trata-se de um teste fácil de aplicar, leva menos de 5 minutos, e serve para avaliar crianças, adultos e estudantes universitários com dislexia (Sucena e Castro, 2010).

## Figura 4.7

### Teste de Idade de Leitura

#### Identificação

Nome: \_\_\_\_\_ Ano escolar: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Nasceu a: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Nome Professor / Escola: \_\_\_\_\_

#### Jogo de Treino

1. Vou lavar a louça amanhã de manhã porque estou cansado e prefiro ir para a:

\_\_\_\_\_

_____	_____	_____	_____	_____
fila	cola	rádio	cama	cara

2. O meu irmão fez uma viagem a África e trouxe uma:

\_\_\_\_\_

_____	_____	_____	_____	_____
vila	estátua	marta	estrada	estação

3. É Primavera e os jardins estão floridos com:

\_\_\_\_\_

_____	_____	_____	_____	_____
rotas	rosalinas	rodas	rosas	folhas

4. Um homem que conduz um veículo chama-se:

\_\_\_\_\_

_____	_____	_____	_____	_____
mecânico	companheiro	afinador	condutor	cantor

*Fonte: Laboratório de Fala da FPCE-UP, Versão para Investigação (2004)*

Uma das vantagens desse tipo de instrumento é que ele combina decodificação, compreensão e leitura. Estudos realizados com esse tipo de teste demonstram que quando se faz leitura em silêncio, mas com limite de tempo, a correlação com provas de decodificação é muito elevada – inclusive no caso de leitura de pseudopalavras (Garcia e Cain, 2014). Isso sugere que testes como este podem substituir testes com pseudopalavras, quando não for prático aplicá-los. Isso comprova que é impossível ler sem ter o conhecimento das letras. Quando aplicamos um teste como este em alunos do 1º ano escolar as crianças já conseguem realizar parte do teste, portanto este é um meio razoável para avaliar até que ponto houve progresso na leitura e, em séries mais avançadas, na fluência de leitura. O quadro 1 apresenta os resultados da aplicação desse teste em alunos do 1º ao 4º ano em Portugal. As médias são consistentemente maiores a cada ano escolar e o desvio padrão também é muito grande, evidenciando as enormes diferenças de nível de leitura dos alunos nas séries iniciais.



## Quadro 1

Resultados do Teste de Idade de Leitura (TIL) em Portugal

Ano escolar	Média	Desvio padrão	Dispersão
1º	17.6	11.4	5.6-69.4
2º	45.5	14.2	11.1-88.8
3º	57.1	16.8	27.8-88.9
4º	75.6	17.6	22.2-100

Fonte: Sucena e Castro (2011)

O quadro 2 apresenta o resultado do mesmo teste aplicado com controle de tempo para avaliar a fluência de leitura e compara esses resultados com as metas propostas pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) sediado no Brasil. A amostra incluiu aproximadamente 70 crianças de cada ano escolar. Os resultados obtidos em Portugal em 2012 são totalmente coincidentes com as metas propostas para o Brasil:

## Quadro 2

Resultados do Teste de Idade de Leitura (TIL) em Portugal  
(Palavras lidas por minuto)

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Portugal 2012	55	90	110	125	140	150			
Proposta do IAB	60-80	80-90	90-100	110-130	130-140	140-170	160-190	190-200	210-250

Até aqui tratamos dos aspectos de validade de um teste de alfabetização e mostramos exemplos de situações-teste válidas que tanto podem ser usadas para efeito de treino, diagnóstico ou avaliação em contextos experimentais. Quanto à escrita e a leitura expressiva - que inclui o gesto e a prosódia - , ainda não existe um instrumento validado para avaliação da alfabetização, mas certamente são indicadores importantes na medida em que relacionam mais diretamente a linguagem escrita com a linguagem consentida.

## O contexto prático da avaliação

Na seção anterior identificamos três aspectos que conferem validade à avaliação da alfabetização: o conhecimento das letras, a relação entre escrita e fala, ou seja, a capacidade de transformar fonemas e grafemas e vice-versa e a compreensão, que pressupõe o desenvolvimento da fluência de leitura. Para cada um desses três aspectos apresentamos exemplos de como eles podem ser avaliados em situações de ensino, em situações clínicas e em experimentos. Observamos também que o Teste de Idade de Leitura incorpora, de forma implícita, a avaliação dos três aspectos centrais da alfabetização, bem como permite avaliar a fluência de leitura quando aplicado com restrição de tempo.

No restante desta seção tratamos de aspectos que precisam ser levados em consideração para avaliar a alfabetização num contexto educativo – diferentemente do contexto clínico ou de laboratório.

O primeiro problema é de definição. Em Portugal e no Brasil usamos o termo *alfabetização* para nos referirmos aos estágios iniciais do processo da aprendizagem da leitura. O ponto de partida para esclarecer o conceito nos é proposto pela neurociência contemporânea: a alfabetização é um mecanismo neural cognitivo que – como outras competências que adquirimos dentro do processo de aprendizagem – não pode ficar parado no nível intermediário, precisa chegar até o nível de *expertise*, até o nível da habilidade que permite lidar com a escrita sem esforço. Com isso evitamos o uso de palavras como *literacia* (usada em Portugal, mas que não é usada no Brasil) e *literacy*. O termo *literacia* foi usado durante muitos anos pela Unesco para se referir a “ter um nível mínimo de habilidade” – o que foi criticado com propriedade por José de Moraes em seu livro *Alfabetização em Democracia*<sup>11</sup>. Esse mesmo termo “*literacy*” é usado com sentidos diferentes em contextos diferentes – quer se trate de crianças ou adultos, e portanto não se presta muito ao presente propósito<sup>12</sup>. Portanto gostaria de focar

<sup>11</sup> *Alfabetização em Democracia*: Porto Alegre: Ed. Artmed/Penso, 2014.

<sup>12</sup> No Brasil se usa o termo *letramento*, para o qual não existe uma definição clara. José Moraes fez uma análise crítica desse termo em seu livro citado acima, p. 13.

nessa ideia de alfabetização<sup>13</sup> que é ser capaz de ler e escrever, sem estarmos preocupados com tudo que vem dessa capacidade.

Para exemplificar, considere a palavra Balzac, tal como ilustrada abaixo.

B A L Z A C

Não precisamos conhecer a palavra ou o seu significado para conseguir lê-la. Nosso mecanismo neural cognitivo é capaz de fazer uma coisa importante, que é segmentar essa cadeia de letras numa entidade mais abstrata, que é a correspondência das letras ou da cadeia de letras com os sons. É muito curioso que nós julgamos que esse processo de segmentação seja quase natural ou obrigatório, mas não é assim: diferentes línguas segmentam as palavras de maneiras diferentes.

Uma criança portuguesa, mesmo sem saber ler e sem ter frequentado a escola, segmentará a palavra em duas sílabas. No Brasil, dependendo da forma como a palavra for dita (bal-zá-que) a criança identificará 3 sílabas, como também o fariam crianças chinesas: isso depende do contexto fonológico. Quando passamos da fala para a escrita o mesmo tipo de problema acontece: temos que ser capazes de segmentar as palavras de maneira a estabelecer a correspondência dos fonemas com o que está escrito.

Isso pode acontecer de várias formas – algumas crianças conseguem fazer isso sozinhas – mas normalmente é necessário a ajuda de um tutor para focalizar a atenção para aquilo que é relevante e aquilo que não é.

---

<sup>13</sup> N. dose Editores – Também é possível considerar “alfabetização” como o processo pelo qual um alfabetizador ensina a ler e escrever alguém que é “analfabeto” e que assim se torna “alfabetizado”. A “literacia” é a capacidade de ler e escrever e portanto aplica-se não só aos alfabetizados mas também a quem aprendeu a ler e escrever em outros sistemas de escrita. Em outro sentido, literacia recobre vários níveis de capacidade. O mais baixo nível de literacia é aquele que se refere às habilidades básicas para ler e escrever. Não é habitual falar de letrado para quem dispõe apenas dessas habilidades básicas. Pode considerar-se que o mais alto nível de literacia é o do letrado que desenvolveu completamente essas habilidades e as utiliza de maneira produtiva e inovadora, isto é para adquirir, criar e transmitir por escrito conhecimento e ideias, valendo-se de suas capacidades de pensamento analítico e de síntese, de reflexão crítica e associativa.

Quando nos tornamos capazes de ler, adquirimos muito mais do que a capacidade de compreender o sentido da palavra: ler nos possibilita compreender aquilo que o texto escrito incorpora da própria língua falada e do sentido que está captado em pequenas partículas da língua falada – sejam elas as sílabas, que dão materialidade sonora à fala, sejam elas as partículas – como os prefixos e sufixos – que dão o sentido morfológico às palavras. Portanto, para avaliar a alfabetização e esses processos que parecem automáticos depois de adquiridos – mas que só se tornam automáticos por causa da aprendizagem – começamos a entrar num campo minado, e isso se torna ainda mais complexo por causa do termo “avaliação”.

Na Língua Portuguesa nós usamos a palavra **avaliar**, mas em inglês existe uma outra palavra, **assess**, que significa verificar, descrever, fazer um levantamento, sem conotação de um juízo de valor que normalmente associamos ao termo “avaliação”. A avaliação em contextos educativos – diferentemente do contexto clínico – tem várias vertentes. A vertente mais simples, que chamamos em psicologia de conhecimentos declarativos, refere-se a saber descrever informações sobre acontecimentos, sobre objetos, uma avaliação muito mais simples. Já uma vertente que implica ter um conhecimento preciso, com base científica, requer uma avaliação mais rigorosa. Avaliar habilidades tem uma longa tradição na história da psicometria e essa história nos fornece parte dos instrumentos de que precisamos para fazermos avaliação científica rigorosa em contextos educativos. A outra parte a ser avaliada, a avaliação da linguagem, é a parte mais simples, relacionada à avaliação de conhecimentos metalinguísticos, como por exemplo saber o que é um adjetivo ou uma palavra derivada. O difícil é medir habilidades. No caso da alfabetização, temos que medir essa habilidade, e não outro processo qualquer.

Além da validade há muitas outras dimensões que uma boa avaliação deve apresentar. Ela deve ser bem formatada, para ser consistente ao longo do tempo e captar a constância. Deve ter sensibilidade no sentido de discriminar situações diversas. Em psicologia usamos os termos “efeito piso” e “efeito teto” para lidar com a sensibilidade. Efeito piso se refere a uma medida que iguala os resultados por baixo. Efeito teto se dá no extremo oposto, quando todos atingem os resultados mais altos. Esse efeito pode ser útil em algumas circunstâncias – mas essas são raras e essas medidas são pouco informativas.

Em contextos educativos há outras dimensões de uma boa avaliação a serem consideradas. Começemos pelas dimensões macro. Uma delas é a praticabilidade, que pressupõe que a avaliação pode ser aplicada a um grande número de alunos e dentro de recursos disponíveis. Deve ser padronizada, para permitir comparação entre diferentes aplicações em diferentes anos.

Com relação ao nível micro, o mais importante é a clareza, o teste deve ser compreensivo, com itens suficientes para avaliar todos os componentes da alfabetização – e não apenas alguns deles como o conhecimento das letras ou de frases. Para evitar os efeitos-piso e efeitos-teto um teste deve ter níveis de dificuldade adequados, assim como limites de tempo. Outro aspecto fundamental é a objetividade na pontuação, o critério precisa ser claro para definir se a resposta atendeu ou não ao critério.

Há outro conjunto de aspectos relacionados aos próprios alunos que participam do teste: um teste precisa assegurar condições e igualdade de condições para que cada aluno possa dar o seu máximo durante a prova. O aluno precisa entender e perceber que a prova terá utilidade, que é relevante – de outra maneira, se as crianças não levarem o teste a sério ou se não comparecem, o teste perde sua função.

Nas duas próximas secções são apresentados comentários sobre o teste de Português utilizado em alunos do 2º ano, em Portugal, e a Província Brasil de 2014.

## **O teste do 2º ano em Portugal**

O Teste intermédio de Português do 2º ano é um teste oficial do Ministério da Educação de Portugal com validade de construto assegurada. Ele foi feito de maneira a por em evidência aquilo que é suposto medir, porque há a definição das metas curriculares de Língua Portuguesa para os diversos anos do ensino básico. Esse documento, intitulado “Metas Curriculares de Português PT 2º ano” integra os esforços de promoção da melhoria da qualidade do sistema de ensino em Portugal e foi desenvolvido com a colaboração de quatro especialistas renomados, tomando como base o programa oficial de ensino.



As metas abrangem quatro domínios de referência, oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática, com 4, 14, 5 e 2 objetivos, respectivamente, e dezenas de descritores associados a cada objetivo. O quadro abaixo apresenta exemplos de alguns objetivos e descritores de desempenho para alguns dos domínios que integram o teste.

### Quadro 3

Exemplos da organização dos descritores usados no teste de leitura integral

Domínio	Objetivo	Descritores
Oralidade	Respeitar regras da interação discursiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas.</li> </ul>
	Produzir um discurso oral com correção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar de forma audível</li> <li>• Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa</li> <li>• ...</li> <li>• Usar vocabulário adequado ao tema e à situação, e progressivamente mais variado</li> </ul>
Leitura e Escrita	Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetir, sem o primeiro fonema e sem cometer nenhum erro, uma sílaba CV ou CVC pronunciada pelo professor</li> <li>• ...</li> <li>• Reunir numa sílaba os primeiros fonemas de duas palavras cometendo poucos erros (ex: carrorro irritado &gt; /ki/)</li> </ul>
	Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler corretamente, por minuto, no mínimo 65 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.</li> <li>• Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.</li> </ul>
	Monitorar a compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir informação e esclarecimentos ao professor, procurando avançar hipóteses.</li> </ul>
	Desenvolver o conhecimento da ortografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever corretamente pelo menos 50 de um conjunto de 60 pseudopalavras de 1, 2 ou 3 sílabas.</li> </ul>

(Continuação do quadro 3)

Iniciação à educação literária	Ouvir ler e ler textos literários (lista em anexo)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.</li><li>• ...</li><li>• Ler em coro pequenos poemas</li></ul>
	Compreender o essencial dos textos escutados e lidos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretar as intenções e emoções das personagens de uma história</li><li>• ...</li><li>• Propor um final diferente para a história ouvida</li></ul>
	Dizer e escrever em termos pessoais e criativos	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dizer trava-línguas e adivinhas rimadas</li><li>• Dizer pequenos poemas memorizados</li><li>• Contar pequenas histórias inventadas</li></ul>
Gramática	Explicitar regularidades no funcionamento da língua	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar o determinante</li><li>• Identificar verbos</li></ul>

Testes similares são elaborados para os vários anos de ensino básico. O princípio é explicitar claramente as metas curriculares, e isso dá indicações muito claras ao professor e ao avaliador.

Os testes são divididos em dois cadernos e incluem questões de múltipla escolha, textos escritos e textos gravados em áudio. No primeiro caderno há um texto escrito e questões de múltipla escolha sobre compreensão do mesmo. Há também um texto de cerca de 150 palavras, algumas ainda desconhecidas, também com perguntas de múltipla escolha. O 2º caderno consiste essencialmente em atividades de escrita. Trata de acentos, de palavras mais complexas. Depois vem a gramática, com classificação morfológica e termina com uma redação de 10 linhas. A prova é toda elaborada em função dos objetivos e de seus vários descritores.

## Análise da Provinha Brasil

A análise da Provinha Brasil e dos seus itens foi feita a partir dos descritores publicados no site do Ministério da Educação e Cultura do Brasil.

A Provinha Brasil se baseia num conjunto de descritores apresentados no quadro 4:

## Quadro 4

Provinha Brasil: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	
Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	<p>Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);</li> <li>letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”);</li> <li>silabas.</li> </ul>
2º EIXO	
Leitura	
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informações em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.

(Continuação do quadro 4)

D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

**Observações:**

- A matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.
- Por questões técnicas, o Descritor 9 não foi avaliado.

A Prova – que deve ser aplicada em alunos do 2º ano, no princípio e no final do ano letivo - é constituída de 20 questões apresentadas oralmente, e que podem ser organizadas como segue:

**5 questões que requerem identificar letras:**

- 1 questão que requer identificar sílaba (cv);
- 5 questões que envolvem identificação de palavras isoladas;
- 3 questões que envolvem identificação de frases;
- 3 questões a serem respondidas a partir da leitura silenciosa de um texto pelo aluno;
- 3 questões que envolvem interpretação de sinais, contagem de sílabas.

Há vários problemas técnicos e formais tais como preponderância da imagem, subjetividade na correção no item que envolve pontuação, fonte maiúscula usada para todos os textos, opções corretas na mesma posição.

Com todos esses problemas, não se pode saber o que efetivamente esta Provinha mede, mas pode-se afirmar com certeza que não avalia o que definimos como alfabetização. E, conseqüentemente, pouca utilidade terá para saber se os alunos aprenderam ou não a ler e escrever.

**Comentários do Professor José Morais sobre a Provinha Brasil apresentados durante a intervenção da Prof<sup>a</sup>. São Luis de Castro:**

A Provinha Brasil tem muitos problemas. Faltam coisas essenciais, não revela se houve ou não compreensão do princípio alfabético, se há ou não consciência dos fonemas, não se sabe se a criança é realmente capaz de decodificar, não revela se é capaz de fazê-lo rapidamente, não revela nada sobre a capacidade de escrita. Não há razão para uma prova não avaliar a escrita.

A Provinha talvez avalie alguma coisa, mas qualquer que seja essa coisa, ela avalia muito pouco: numa primeira fase é preciso avaliar leitura de palavras, escrita de palavras e textos, consciência fonológica, compreensão de texto.

Faço aqui um comentário sobre as Metas Curriculares de Portugal, de cuja elaboração participei como membro da equipe. Fiquei muito feliz em ter podido colaborar na concepção daqueles objetivos e indicadores de desempenho, mas certamente não é um trabalho perfeito. Foi preciso fazer um caderno de apoio, porque não basta dizer “ao final do 2º ano deve estar assim”, é preciso explicar um pouco mais. De onde veio essa ideia? De uma decisão do Ministro da Educação. Será que a ideia vai dar certo? Não sei, espero que ajude.

Portugal trilhou um caminho na alfabetização que o colocou à frente do Brasil. É um caminho longo, não está de maneira nenhuma concluído. O Brasil precisa mudar a maneira de ver o que é alfabetização. Mudar a concepção de alfabetização. Para isso precisa ouvir a voz daqueles que não estão de acordo com as atuais políticas e propostas, para que eles convençam os outros de que estão ultrapassados.



## Comparando as duas provas

Comparando a prova brasileira com a prova feita em Portugal, o que o Brasil está fazendo hoje se assemelha ao que Portugal fez há alguns anos, mas já deixou de fazer. Desde que adotamos o novo currículo e o novo teste temos observado um progresso significativo na leitura, que já está por volta de 20 pontos.

Outra diferença é a de objetivos, a prova brasileira é aplicada no início e no final do ano, e portanto, ela pode aferir se houve ganhos durante o ano letivo. Este não é o objetivo da prova aplicada em Portugal. Mas isso não significa que ela avalie o que se propõe, que é a aquisição do mecanismo da leitura numa escrita alfabética. Os descritores, no caso da prova brasileira, estão muito aquém do que é possível e do que é preciso.

## Referências

- Duncan, L. G., Gastro, S. L., Defior, S., Seymour, P. H., Vaillie, S., Leybart, J., Moutsy, P., Genard, N., Sarris, M., Porpodas, C. D., Lund, R., Sigurosson, B., Thornrainsdottir, A. S., Sucena, A. & Serrano, F. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition*, 127, 398-419.
- Garcia, J. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: a meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 84, 74-111.
- Knight, S. (1996). The Roman Alphabet. In Daniels, Peter T.; Bright, William. *The World's Writing Systems*. Oxford University Press.
- Morais, J. (2014). Alfabetização em democracia. Porto Alegre. Ed. Artmed/Penso.
- Seymour, P. & Duncan, L. (2004). Reading acquisition and dyslexia in the European orthographies. Apresentado na 6ª BDA International Conference Dyslexia, 27-30 de março, University of Warwick.
- Sucena, A. & Castro, S. (2010). Aprender a ler e avaliar a leitura. Coimbra: Almedina.
- Laboratório de Fala da FPCE-UP. (2004). Teste de Idade de Leitura. Versão para Investigação.